



## FAKULTET FOR UTDANNINGSVITSKAP

### BACHELOROPPGÅVE

Studieprogram: BBDBAC/BBLBAC

Hautst 2022

Forfattar: Elin Korsvik

Kandidatnummer: 5078

Tittel: Bruk av engelsk språk i barnehagekvardagen

Fag: Språk, tekst og matematikk (norsk)

Hovudomgrep i oppgåva: Språkleg mangfald, økologisk utviklingsmodell, språkleg akkomodasjonsteori, transspråking/språkblanding, engelsk som eit globalt språk

Stavanger

3. januar 2023

dato/år

### **Samandrag**

Det engelske språket har ei særeigen rolle i dagens moderne verd, der ein dagleg får engelske innflytelsar frå forskjellige plan, anten det er frå songar på radioen, seriar på nettbrettet eller spel på datamaskinen. Med eit samfunn så omringa av slike engelske påverknadar, har det ikkje berre innverknad for kvardagen til oss vaksne, men også i stor grad kvardagen til barna. Gjennom ei kvalitativ oppgåve ønskjer eg derfor å rette søkelyset mot korleis engelsken kan komme til uttrykk og bli brukt i barnehagekvardagen, som barna er aktive i. For å undersøkje tema, arrangerte eg semistrukturerte intervju av tre pedagogiske leiarar på storbarnsavdelingar i forskjellige barnehagar om deira erfaringar med det engelske språket i praksis.

Etter gjennomførte intervju, kom det fram at engelsken hadde særleg tre bruksområde: Som kommunikasjon mellom personalet og framandspråklege foreldre og barn, som støttespråk og verktøy for inkludering av framandspråklege barn, og gjennom uttrykksformer i barns rolleleik og samspel. Følgjeleg vart resultata drøfta opp mot tre hovudtema i form av fem teoretiske omgrep og perspektiv. Først granska eg miljøets påverknad for barns læring og utvikling, gjennom Bronfenbrenners økologiske systemteori og barnehagens ressursperspektiv på språkleg mangfald. Deretter barna sine eigne språklege oppførslar og handlingar, gjennom den språklege akkomodasjonsteorien og omgrepa transspråking og språkblanding, etterfølgt av korleis engelsk som eit globalt språk kan påverke arbeidet i barnehagen.

## **Forord**

Eg vil gjerne gripe sjansen til å takke rettleiaren min som har vore til stor hjelp og inspirasjon undervegs i forskingsprosjektet, både ved innsnevring av tema og problemstilling, tips til teoretiske perspektiv og omgrep, samt forming av oppgåvetekst og -struktur. Hjarteleg takk for all hjelp eg har fått!

I tillegg ønskjer eg å takke informantane som tok seg tida i deira travle kvardag til å la seg intervjuje. Å høyre dykkar historier, erfaringar og opplevingar frå praksis har verkeleg vore engasjerande og spanande, og eg set stor pris på frivilligheita og bidraget til prosjektet!

Avslutningsvis vil eg gjerne takke så mykje til vener og familie som har støtta meg undervegs i prosessen, anten ved å kome med tankar og innspel til innhaldet eller berre eit lyttande øyra når eg har babla i veg om mine nyaste refleksjonar og funn. Takk for tolmodigheita!

## Innholdsliste

1. Innleiing.....	s. 6
1.1. Problemstilling.....	s. 6
1.1.1. Omgrepsavklaring.....	s. 7
1.2. Oppgåvestruktur.....	s. 7
2. Teori.....	s. 8
2.1. Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell.....	s. 8
2.1.1. <i>Mikrosystem</i> .....	s. 8
2.1.2. <i>Mesosystem</i> .....	s. 9
2.1.3. <i>Eksosystem</i> .....	s. 9
2.1.4. <i>Makrosystem</i> .....	s. 9
2.2. Språkleg mangfald som ressurs i barnehage.....	s. 9
2.2.1. <i>Den vaksne som «mediator»</i> .....	s. 10
2.2.2. <i>Metaspråkleg bevisstheit</i> .....	s. 10
2.3. Den språklege akkomodasjonsteorien.....	s. 11
2.4. Transspråking og språkblending.....	s. 11
2.5. Engelsk som eit globalt språk.....	s. 12
2.5.1. <i>Lingua franca</i> .....	s. 12
2.5.2. <i>Den engelske framveksten i barnehagane</i> .....	s. 13
3. Metode.....	s. 14
3.1. Datainnsamling.....	s. 14
3.2. Intervju.....	s. 14
3.2.1. <i>Informantar</i> .....	s. 15
3.3. Forskingsetikk.....	s. 16
3.4. Reliabilitet og validitet.....	s. 16
3.5. Analyse.....	s. 17
4. Resultat.....	s. 18
4.1. Miljø.....	s. 18
4.2. Støttespråk.....	s. 19
4.3. Rolleleiken.....	s. 20

4.4. Engelsken sin ståstad.....	s. 21
4.4.1. <i>Statusspråk</i> .....	s. 21
4.4.2. <i>Ein del av mangfaldet</i> .....	s. 21
5. Drøfting.....	s. 23
5.1. Miljøets påverknad og potensiale.....	s. 23
5.2. Støtte og kommunikasjon gjennom det engelske språket.....	s. 24
5.2.1. <i>Barns behov for å bli forstått</i> .....	s. 25
5.3. Engelsk språkbruk i rolleleiken.....	s. 26
5.4. Eit mangfaldsspråk eller eit statusspråk?.....	s. 27
6. Avslutning.....	s. 29
Litteraturliste.....	s. 30
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	s. 32
Vedlegg 2: Informasjonsskriv.....	s. 34
Vedlegg 3: Samtykkeskjema.....	s. 36

## 1. Innleiing

Å gå gjennom ein kvardag utan å høyre eitt eller anna innslag frå det engelske språket, er i dagens norske samfunn nesten uunngåeleg. Engelsk kan ein nemleg finne over alt i omgivnadane, blant anna gjennom å høyre engelske songar på radioen, sjå seriar på nettbrettet eller spele spel på datamaskinen. Ikkje minst kan det ha ei vesentleg rolle i kommunikasjonen med omverda, anten du er på ferie, jobb eller har vener frå forskjellige kantar av kloden. Etter kvart som landegrensene gradvis har forsvunne med åra og globaliseringa har funne stad, har også det engelske språket bana veg som brua mellom dei forskjellige språka. Det er med andre ord svært tydeleg at det engelske språket har stor påverknad på den moderne verda me lever i, og følgjeleg er det ikkje utenkeleg at det vil fortsetje å spele ei stor rolle i framtidens språkbruk. Engelsken sin framvekst i samfunnet har stor betyding også for barna si verd, og følgjeleg ønskjer eg med denne oppgåva å undersøkje korleis det engelske språket kan komme til uttrykk blant barna i barnehagen sett gjennom barnehagelærarane sine auge.

### 1.1. Problemstilling

Gjennom oppgåva skal eg altså ta for meg følgjande problemstilling: *Korleis erfarer barnehagelærarane at engelsk blir brukt i barnehagekvardagen på ein storbarnsavdeling?* Ut frå dette ønskjer eg å utdjupe meg gjennom to forskingsspørsmål: Korleis opplever barnehagelærarane at det engelske språket kjem til uttrykk blant barna i barnehagekvardagen? Korleis reagerer barnehagelærarane på barnas bruk av engelsk gjennom eigen praksis?

Grunnen for val av barnehagelærarar som informantar er at dei har større påverknad på det pedagogiske opplegget i barnehagen, noko som kan medføre at dei har meir utdjupande grunngeving for kva for handlingar og aktivitetar dei gjer i møtet og arbeidet med engelsk i barnehagekvardagen. Følgjeleg er det deira opplevingar og erfaringar frå eigen praksis eg søker, som vidare vil bli behandla og analysert i løpet av forskingsprosjektet. Gjennom å avgrense til stor avdeling, aukar eg samtidig sjansen for at dei har opplevd barna uttrykke seg verbalspråkleg på engelsk. Sidan aldersspennet på ein storbarnsavdeling vil variere frå barnehage til barnehage, vil informantane i den følgjande oppgåva arbeide med barn i aldersgruppa 3-5 år.

Under utføringa av forskingsprosjektet hadde eg ei viss tidsramme på å intervju tre informantar for empiri til analyse og drøfting. Dette medførte at utvalet av informantane vart basert på eit nokså opent kriterium, då eg spurde etter barnehagelærarar på storbarnsavdeling som hadde erfaringar med barn som brukar ulike gradar av engelsk i barnehagen. Derfor er eg ikkje berre interessert i ei spesifikk gruppe av barn som brukar engelsk, men heller engelsk i barnehagen som eit fenomen. Følgjeleg snakkar informantane om barn med forskjellige utgangspunkt og grunnlag for å bruke engelsk språk. Sidan eg ikkje hadde nokon utdjupande kriterium til barnehagelærarane sjølv, hadde dei ulike oppfatningar og opplevingar av det engelske språket, og hadde arbeidd med det på forskjellige måtar i eigen praksis. Informant A og C støtte ofte på engelsk i barnehagen og var svært vande med fleirspråklege barnegrupper generelt, medan Informant B hadde i mindre grad møtt engelsk og fleirspråklegheit i barnehagen.

#### 1.1.1. *Omgrepsavklaring*

Med omgrepet *erfaring* i problemstillinga, meiner eg barnehagelærarane sin dugleik, kunnskap og/eller innsikt i korleis engelsk blir brukt i barnehagekvardagen, som dei har tileigna seg gjennom eiga oppleving eller øving («Erfaring», 2022).

#### 1.2. **Oppgåvestruktur**

Oppgåva består av seks kapittel: Innleiing, teori, metode, resultat, drøfting og konklusjon. Først kjem eg til å presentere teoretiske perspektiv og omgrep som eg seinare vil setje mine data opp mot og drøfte i lys av. I metodekapittelet vil eg gjere greie for korleis eg har planlagt og gjennomført forskingsprosjektet ut frå metodeval, intervju, informantar og analyseprosess, samt utdjupe forskningsetikk, reliabilitet og validitet for datainnsamling og -behandling. Deretter vil eg presentere resultatata av dei gjennomførte intervjua i form av fire tema som peika seg ut. Vidare vil eg drøfte resultatata opp mot presentert teori, samt avslutningsvis konkludere med ei oppsummering av forskingsprosjektet.

## 2. Teori

I dette kapitlet skal eg presentere fem teoretiske perspektiv eg vil leggje særleg fokus på gjennom oppgåva sin gang. Først legg eg fram korleis miljøet kan påverke barnas moglegheiter for utvikling og læring, gjennom både Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell og språkleg mangfald i eit ressursperspektiv i barnehagen. Vidare vil eg sjå på barna sine eigne språklege handlingar og oppførslar, der eg forklarar den språklege akkomodasjonsteorien og omgrepa transspråking og språkblanding. Avslutningsvis ønskjer eg å gå nærmare inn på engelsk som eit globalt språk, og påverknaden det har på arbeidet i barnehagen.

### 2.1. Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell

I forskinga om miljøet sin påverknad for barns utvikling, har Urie Bronfenbrenner utarbeida ein økologisk systemteori for å betre forstå korleis forandringar i omgivingane påverkar liva deira (Williams, 2019, s.12). Teorien hevdar me har ulike miljøbaserte systemnivå i liva våre som er avhengige av og påverkar kvarandre, og endrast i takt med samfunnets endringar og menneska sine ulike livssituasjonar (Williams, 2019, s.12). For å forstå føresetnadane for barns lærings- og utviklingspotensiale, må ein altså sjå heilskapen kring samspele som skjer både i og mellom dei ulike systemnivåa (Williams, 2019, s. 12-13). Ved den språklege utviklinga vil barna direkte påverkast av samspelet med personane rundt, samt indirekte av fjernare faktorar som har innverknad på personane rundt dei og dei institusjonelle rammene barna inngår i (Grøver, 2018, s.18). Barnehagebarn vil altså ha påverknad frå både foreldre, barn og familie, samt høgare kulturelle og samfunnsmessige normer, verdiar og reglar. Følgjeleg skil Bronfenbrenner mellom fire utviklingssystem som influerer på ulike nivå: Mikro-, meso-, ekso-, og makrosystem (Grøver, 2018, s.18).

#### 2.1.1. *Mikrosystem*

Ifølgje Grøver (2018, s.18) vil mikrosystem bestå av institusjonar og grupper som har direkte påverknad på barnet, der dei i stor grad er aktive og deltakande i samhandlinga som skjer i systemet. Ein er deltakande i fleire mikrosystem om gongen, og for eit barnehagebarn kan dette blant anna vere familie, barnehagetilsette og vennegrupper (Grøver, 2018, s.18).



### 2.1.2. *Mesosystem*

Mesosystemet omhandlar samspelet mellom personar som har betydning for barnet, utan at barnet sjølv inngår direkte i det (Grøver, 2018, s.19). Grøver (2018, s.19) utdjupar korleis blant anna forholdet og samarbeidet mellom barnehagen og foreldre har ei betydeleg rolle for språkutviklinga til barnet, samt korleis barnehageleiar og barnehagetilsette arbeider saman. Altså handlar det om korleis samspelet mellom deira nære relasjonar har påverknad og betydning for rammene rundt.

### 2.1.3. *Eksosystem*

Med eksosystem meinast det grupper og miljø som barnet ikkje er i direkte kontakt med, men som likevel har betydning for deira utvikling og læring (Grøver, 2018, s.19). Dette kan vere foreldra sine arbeidssituasjonar, forretningsliv og språkopplæringskurs, samt søskena sine vener og skulegang (Grøver, 2018, s.19). Samtidig inkluderer Williams (2019, s.13) vedtaka som vart gjort på eit kommunalt nivå, og som er viktige for kvardagen til folk og det som skjer i barnehagane. Dette kan vere kommunal fordeling av ressursar som er avgjerande for til dømes barnehagetilsette sin kompetanse, tal av barn og vaksne på avdelingane, og leiinga av barnehagane (Williams, 2019, s.13).

### 2.1.4. *Makrosystem*

Makrosystemet omhandlar helst kjenneteikna ved den kulturen eller dei kulturane barnet og familien er ein del av, noko som omfattar verdiar, normer og ideologiar (Grøver, 2018, s.19). Samtidig brukar Williams (2019, s.13) makrosystemet på eit samfunns- og politisk nivå, der barnehagen som institusjon vert påverka av grunnleggjande verdival og økonomiske, politiske, juridiske og pedagogiske tiltak, til dømes rammeplanar.

## 2.2. **Språkleg mangfald som ressurs i barnehage**

Når det gjeld arbeid med mangfald i barnehagen, legg Sjøvik (2014, s.38) vekt på korleis barnehagen i dag skal vere ein oppvekst- og læringsarena tilpassa alle barn, med ein føresetnad om mangfald og fellesskap som ein ressurs og inkludering som eit overordna prinsipp. Følgjande verdigrunnlag vert også tydeleggjort i Rammeplanen som blant anna utdjupar korleis barnehagen gjennom mangfald og gjensidig respekt skal vise korleis alle kan lære av kvarandre, «...og fremje nysgjerrigheit og undring over likskapar og forskjellar» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9). Samanhengande viser Sjøvik (2014, s.39) til korleis alle barn skal bli verdsett som ein ressurs, samtidig som barnehagetilsette

møter det enkelte barnets spesielle behov. Med *inkludering* meinast det å gjere noko med heilskapen slik at alle kan finne sin naturlege stad, og er ein strategi for å redusere forhold som kan verke nedsetjande og/eller avvisande for deg som person (Sjøvik, 2014, s. 41). Like viktig er det for fleirspråklege barn å føle seg trygge og aksepterte som ein del av mangfaldet. Ifølgje Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.48) skal personalet blant anna bidra til at språkleg mangfald blir noko positivt for heile barnegruppa, samt verke støttande for fleirspråklege barn å bruke morsmålet sitt aktivt. Følgjeleg er det viktig å leggje forholda godt til rette for at dei fleirspråklege får vere like verdifulle og interessante leikekameratar som dei andre (Sjøvik, 2014, s.41).

### 2.2.1. *Den vaksne som «mediator»*

I samanheng med barns moglegheiter og medverknadspotensiale i frileik, fortel Franck & Glaser (2014, s.315) at det for nokre barn med særskilde behov kan vere ekstra krevjande å få til samspel og kommunikasjon på måtar som gjev dei handlingsrom og innflytelse i leiken. Enkelte kan for eksempel stadig bli tildelt lågstatusroller som ikkje har ei påverkannde stemme, eller generelt få mindre rettigheter og fridommar enn dei andre deltakarane (Franck & Glaser, 2014, s.315-316). Ved slike tilfelle kan ein som vaksen inkludere seg inn i leiken og fungere som «mediatorar» ved å danne samanhengar i barna sine relasjonar og leik (Ingvild Åmot, i Franck & Glaser, 2014, s.316). Med andre ord handlar ein som ei bru mellom barna for å gjere det lettare for dei å forstå kvarandre. På denne måten kan dei vaksne aktivt bidra ved å styre leiken i retningar som inkluderer alle barna, der ein samtidig må vere forsiktig for ikkje å overstyre og øydeleggje leikens gang (Franck & Glaser, 2014, s.316). Ifølgje Franck & Glaser (2014, s.316) kan ein samtidig handle som tolkannde mediatorar ved å fortolke og forsterke utspela barna kjem med, slik at bidraga deira står tydelegare fram for dei andre deltakarane. Dei ulike stemmene blir altså tydeleggjort og framheva, der dei vaksne kan hjelpe å kople dei til kvarandre (Franck & Glaser, 2014, s.316).

### 2.2.2. *Metaspråkleg bevisstheit*

I arbeid og fremjing av språk mangfald med barna, kan ein gjere spenningsfylte oppdagingar ved språket som eit fenomen. Når barna først oppdagar at ting kan heite noko heilt forskjellig på eit anna språk, fortel Tkachenko et.al. (2013, s.24) at dei har fått innsikt i det som kallast metaspråkleg bevisstheit. Ettersom metaspråkleg bevisstheit set språket som eit fenomen i fokus, vil barna gjennom å høyre ord både på engelsk og norsk starte å

forstå det grunnleggjande prinsippet språkssystemet byggjast på (Tkachenko et.al., 2013, s. 24). Språkssystemet har nemleg ei formside (korleis orda uttalast og skrivast) og ei betydingsside (meiningsinnhaldet i orda) (Tkachenko et.al., 2013, s.24). Følgjeleg får barna oppdage at ord kan bety det same både på fleire språk, men likevel uttalast forskjellig. Når barna forstår dette, understrekar Tkachenko et.al. (2013, s.24) at dei er komen ganske høgt i språkutviklinga si.

### 2.3. Den språklege akkomodasjonsteorien

I samheng med våre oppførslar i språklege møter, har Howard Giles utvikla ein akkomodasjonsteori som forskar på korleis ein som samtalepartnerar påverkast av og formar seg etter kvarandre (Swann et.al., 2004, s.3). Ifølgje Swann et.al. (2004, s.3) og Gallois et.al. (2005, s.123) vil teorien referere til fenomenet som skjer då ein som samtalepartnerar endrar måten ein snakkar på avhengig av kven ein snakkar med. Friestad (2021, s.34), som i ei masteroppgåve diskuterer dialektmøter i Stavangerske barnehagar, utdjupar at kommunikasjonen mellom oss menneske ikkje berre er ein måte å utveksle informasjon om fakta, kjensler og idear på, men at me også brukar språket som ein sosial respons. Følgjeleg deler akkomodasjonsteorien inn i konvergering, at ein blir meir lik språket til samtalepartneren, og divergering, at ein blir meir ulik språket til samtalepartneren (Swann, 2004, s.3). Gjennom å bruke desse verkemidla, kan me altså gjennom språket anten komme nærmare innpå eller distansere oss frå den andre. Utdjupande vil me gjennom konvergering signalisere eit ønskje om å identifisere oss med samtalepartneren, samtidig som me ønskjer at han skal like og akseptere oss (Friestad, 2021, s.34; Gallois et.al., 2005, s.123). Bevisst eller ubevisst synleggjer me altså ein ambisjon om å bli godtatt og respektert, samt skape ein god relasjon anten med ein enkeltperson eller ei sosial gruppe (Friestad, 2021, s.34; Gallois et.al., 2005, s.123).

### 2.4. Transspråking og språkblending

García & Wei (2021) presenterer omgrepet *transspråking* som eit nytt perspektiv på korleis språkveksling går føre seg hos fleirspråklege barn og vaksne. Tidlegare har ein vore oppteken av språk som noko separat frå einannan, der dei går kvar sine parallelle vegar. Følgjeleg har det å blande språk når ein snakkar ofte blitt møtt med negativitet, der dei vaksne opplever bekymring over at barna ikkje kan bruke språka skikkeleg (Høigård, 2019, s.142). Eit slikt syn har ikkje støtte i forskinga, då det heller kjem fram korleis språkblending er ein naturleg del av det å vere fleirspråkleg og viser til eit funksjonelt og

fleksibelt syn på dei språklege ressursane ein har (Høigård, 2019, s.142). Med språkblanding, også kalla kodeveksling, hentar ein altså uttrykkselement frå andre språk enn det ein for augneblikket brukar (Høigård, 2019, s.142).

Likevel er definisjonen av språkblanding noko avgrensa, der García & Wei (2021, s.38) gjennom omgrepet *transspråking* justerer perspektivet frå ikkje berre å vise til veksling mellom språk, men også til talaren sin konstruksjon og bruk av originale og komplekse gjensidig relaterte diskursive praksisar. Ifølgje García & Wei (2021, s.38) er transspråking nemleg ei utøving av språkpraksisar som brukar forskjellige trekk som tidlegare bevega seg uavhengig av kvarandre, men som no erfarast i relasjon til kvarandre når talarane samhandlar, som eit nytt heile. Altså er transspråking ei tilnærming til tospråklegheit som ikkje er sentrert rundt språk, men heller dei tospråklege sin praksis (García, i García & Wei, 2021, s.38).

## 2.5. Engelsk som eit globalt språk

I særleg dei vestlege landa har det engelske språket, ifølgje Alstad & Sopanen (2021, s.30) og Alstad & Tkachenko (2018, s.246), ei dominerande rolle i det lingvistiske mangfaldet, mykje grunna global migrasjon. Følgjeleg er det klart at engelsken på forskjellige plan påverkar kvardagen også barna lev i.

### 2.5.1. *Lingua franca*

I samanheng med det engelske språket som eitt av dei mest brukte kommunikasjonsspråka mellom forskjellige språk, kan det omtalast som eit *lingua franca*. Som Wardhaugh & Fuller (2015, s.115) fortel, må menneske som snakkar forskjellige språk finne ein eller annan måte å kommunisere saman på. Eit *lingua franca* vil av den grunn vere eit eige språk som brukast av menneske med forskjellige morsmål for å komme i kontakt med kvarandre (Barotchi, i Wardhaugh & Fuller, 2015, s.115). Det finnast mange språk som både historisk sett og i moderne tider har hatt rolla som *lingua franca*, deriblant gresk koiné, vulgærlatin, arabisk, mandarin, hindi og swahili (Wardhaugh & Fuller, 2015, s.115). For oss i dagens vestlege verd har det engelske språket klart ei stor rolle, der språket kan forkomme blant anna innan reise, jobb, teknologi eller internasjonale relasjonar (Wardhaugh & Fuller, 2015, s.115).

### 2.5.2. *Den engelske framveksten i barnehagane*

Med den stadig globale verda er det pågåande diskusjonar generelt i Europa for tidleg introduksjon og opplæring av språk med høg sosial status, som engelsk, i utdanningsforløpet (Alstad & Sopenen, 2021, s.30; Alstad & Tkachenko, 2018, s.246). Ifølgje Alstad & Sopenen (2021, s.31) har forskinga på barns framandspråklege læring i Noreg som oftast har vore retta mot skulekonteksten, der fokuset i barnehagen har handla meir om etnografiske forhold mellom barnehagetilsette, barn og foreldre (Alstad & Sopenen, 2021, s.31). I Rammeplanen vert det same synet i stor grad fremja, då fleirspråkleg læring ikkje nemnast særleg utover inkluderings- og mangfaldsperspektivet. Blant anna skal ein fremje språkleg mangfald som noko positivt for heile barnegruppa, samt støtte fleirspråklege barn i å bruke morsmålet sitt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.24). Ein handlar altså i større grad for å synleggjere språkmangfald og representasjon av fleirspråklege i barnegruppa, enn å drive ei eiga opplæring i språk.

Likevel er det forska på korleis ein kan introdusere og arbeide med engelsk på ein god måte i dei norske barnehagane, der blant anna Tkachenko et.al. (2013) har utført eit treårig utviklingsprosjekt kalla Engelsk i barnehagen. Sjølv om det handlar om introduksjonen av engelsk som ein eigen del utover språka barnegruppa representerer, presiserer Tkachenko et.al. (2013, s.10) at prosjektet ikkje blir utført som noko «skulsk» språkundervisning. Prosjektet viser heller korleis ein kan byggje på barnas medverknad, interesse og ønske for læring gjennom leik, undring, utforsking og meningsfull kommunikasjon med engelsk (Tkachenko et.al., 2013, s.10). Målet var å utforske engelsk som ein del av det språklege mangfaldet i fellesskap med barna, samt å stimulere språkinteresse og nysgjerrigheit om språk, der dei kjem med forskjellige engelskfremjande alternativ for leiker, aktivitetar og samlingsstunder (Tkachenko et.al., 2013, s.11).

### 3. Metode

Dette kapittelet vil gjere greie for framgangsmåten og dei metodiske vala som har vært styrande for oppgåva. Metoden speler nemleg ei viktig rolle for korleis me bør gå til verks for å skaffe eller etterprøve kunnskap, og bidreg til å systematisere, tenkje og stille krav om sanning og ærlegdom i vår argumentasjon (Dalland, 2020, s.53).

#### 3.1. Datainnsamling

Eg vil i oppgåva anvende ein kvalitativ metode for innsamling og analyse av data, som vil skje gjennom semistrukturerte intervju av tre barnehagelærarar som informantar. Kvalitativ metode vektlegg å fange opp meiningar og opplevingar som ikkje let seg talfeste, i motsetning til kvantitativ metode som gjev data i form av målbare einingar (Dalland, 2020, s.54). Sidan problemstillinga søker barnehagelærarane sine erfaringar med engelsk i barnehagekvardagen på ein storbarnsavdeling, er det deira personlege opplevingar som vil vere utgangspunktet for vidare analyse og drøfting. Følgjeleg vil bruk av kvalitativ metode opne opp for å gå i djupna på eit mindre tal av undersøkingseiningar, der eg i større grad vil fokusere på dei enkelte, subjektive erfaringane enn dei store, objektive statistikkane (Dalland, 2020, s.55).

#### 3.2. Intervju

Eg vil ta i bruk semistrukturerte intervju som datainnsamlingsmetode. Å bruke intervju som metode i ei kvalitativ oppgåve, vil opne opp for å få fylldige og detaljerte skildringar om forskingstema (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.77). I motsetning til intervju, vil observasjonar som datainnsamlingsmetode krevje at ein er på rett stad til rett tid, der ein samtidig ikkje får innblikk i menneska sine tankar og kjensler (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.77). Sidan eg søker etter barnehagelærarane sine erfaringar av engelskbruken, vil eg gjennom intervjuet derfor kunne gå aktivt inn på deira tidlegare opplevingar. Samtidig, ifølgje Christoffersen & Johannessen (2012, s.77), er nettopp samtalar eit viktig verkemiddel for at menneske skal forstå kvarandre, svare eller kommentere kvarandre sine spørsmål, utsegn eller handlingar, samt skildre kva for intensjonar dei har, kva dei tenkjer, føler eller meiner.

I forbindelse med intervjutypar ein kan arrangere, har ein lukka, strukturert intervju på den eine sida og opent, ustrukturert intervju på den andre (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.78). Eit semistrukturert intervju står i midten av desse intervjutypene og eg brukte ein

felles intervjuguide som utgangspunkt, der rekkefølge, svar og spørsmål kunne variere for kvart intervju (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.79). Intervjuguiden min hadde 13 spørsmål som la til rette for utdypings- og oppfølgingsspørsmål, alt etter kva informantane svara (sjå vedlegg 1). Eg delte intervjuet i hovudsakleg to delar ut frå forskingsspørsmåla mine. Del 1 la vekt på kva for situasjonar dei opplevde barna bruke engelsk i barnehagen, der målet var å finne ut korleis engelsk kunne komme til uttrykk i kvardagen. Del 2 handla om korleis barnehagelærarane reagerte på og arbeidde med barns engelskbruk i både uformelle og formelle settingar, leiker og aktivitetar.

### 3.2.1. Informantar

Søken etter empiri for undersøkinga skjedde gjennom eit strategisk utval av informantar. I motsetning til eit systematisk utval, som tilseier tilfeldige val av informantar, ville eg gjennom eit strategisk utval kunne aktivt søkje etter personar eg trudde hadde noko å fortelje om fenomenet eg ville utforske (Dalland, 2020, s.59-60). Første steg på jakta etter informantar var derfor å sende ut ein mail til styrar, verksemdsleiar eller dagleg leiar i barnehagane, der det kom tydeleg fram at eg ønska barnehagelærarar på storbarnsavdeling som hadde erfart å høyre barn bruke engelsk språk og uttrykk i barnehagekvardagen. Deretter kunne leiarane oppsøkje barnehagelærarane som passa til skildringa, og dersom barnehagelærarane ønska å delta i prosjektet, sendte dei kontaktinformasjonen deira i retur. Gjennom eit strategisk utval ville eg følgjeleg sikre at informantane faktisk hadde noko å fortelje om temaet, slik at eg fekk relevant data for forskingsprosjektet.

Etter å ha sendt ut mailar til fleirfaldige barnehagar, viste det seg at saka var lettare sagt enn gjort. På tidspunktet for datainnsamlinga var det streik i mange av dei private barnehagane i området eg søkte i, noko som gjorde at mange hadde verken tid eller krefter til å kunne delta. Samtidig var det høgtida for foreldresamtalar som også måtte prioriterast. Til slutt fekk eg likevel tre informantar frå tre forskjellige barnehagar som vart intervjuar kvar for seg. For å sikre anonymitet vil informantane bli kalla informant A, B og C, og alle bli referert til i hokjønnsform. Informant A og C er pedagogiske leiarar som har lang erfaring frå barnehagen, og har godt kjennskap til arbeid i fleispråklege barnegrupper. Følgjeleg er dei godt engasjert i arbeid med språk og språkutvikling, og likar sjølv å bruke engelsk. Informant B er også ein pedagogisk leiar som har lang erfaring frå barnehagen, men har ikkje arbeidd så mykje med fleispråklege barnegrupper og likar ikkje så godt å snakke engelsk sjølv.

### 3.3. **Forskingsetikk**

I utføringa av bacheloroppgåva har ein etiske retningslinjer som skal komme klart fram under arbeidet, og følgjeleg er det viktig å gje intervjudeltakarane tydeleg og oversikteleg informasjon om kva det inneberer å delta. Først og fremst skulle eg sikre eit informert samtykke frå deltakarane, der eg gav dei eit informasjonsskriv om tema og problemstilling for oppgåva, samt korleis svara deira ville bli behandla og brukt (sjå vedlegg 2) (Dalland, 2020, s.82). Personopplysningslova stiller krav om samtykke dersom enkeltpersonar kan identifiserast i undersøkinga, og det skal vere ei frivillig, uttrykkeleg og informert erklæring frå vedkommande om at dei godtek behandling av opplysningane deira (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.45). For å sikre at informasjonen var forstått og godtatt, skulle deltakarane derfor skrive under på eit samtykkeskjema (sjå vedlegg 3) (Dalland, 2020, s.82). Intervjudeltakarane har også krav på anonymitet, der all empiri skal bli behandla og fremja på ein måte som ikkje kan trekkast tilbake til dei som personar (Dalland, 2020, s.82). Samtidig har eg, som intervjuar og utførar av prosjektet, teieplikt om det som kjem fram under intervjuet (Dalland, 2020, s.82).

### 3.4. **Reliabilitet og validitet**

Reliabilitet handlar om kor pålitelege og nøyaktige data du samlar inn til forskinga er; kva for data som brukast, korleis det samlast inn og korleis det vart behandla (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.23). Validitet, på ei annan side, dreier seg om kor relevant datamaterialet er for oppgåva sitt formål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.24). Følgjeleg var det viktig at eg hadde klart for meg kva formålet mitt var og kva spørsmål eg ønska svar på før igangsetjing. Intervjusvara vart dokumentert gjennom skriftlege notat frå ein medstudent eg hadde med, slik at mitt fokus kunne vere på sjølve samtalen. Eit intervju er nemleg ein relasjon mellom deltakarane i settinga, og kvaliteten på informasjonen frå intervjuet er avhengig av denne relasjonen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.81). Korleis ein som intervjuar handterer å stå i rolla, kan samtidig påverke utfallet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.81-82). Personleg hadde eg inga tidlegare erfaring med å intervju, men opplevde rolla som spanande og engasjerande etter kvart som eg fekk høyre informantane sine forskjellige praksisforteljingar. Etter første intervju følte eg meg meir førebudd til dei neste, og korleis eg kunne formidle spørsmåla og samtale rundt tema.



Sidan svarea vart notert ned for hand, fekk eg ikkje 100% ordrett kva informantane sa undervegs i intervjuet. Dette kunne medføre forenklingar og kortare setningar i notata, der me i større grad fokuserte på betydinga i det informantane sa enn korleis dei uttala seg konkret. Derfor var det viktig for meg å stille kontrollspørsmål og/eller stadfestingar til informantane sine svar undervegs, slik at eg kunne forsikre meg om at eg hadde forstått dei riktig. Følgjeleg blei tida rett etter intervjuet kritisk då eg som intervjuar sat igjen med mange inntrykk og hugsa betre utsegn, skildringar eller andre ting det ikkje blei tid til å notere ned undervegs (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.85). Derfor gjekk eg og medstudenten min saman rett etterpå for å gå gjennom svarea og inntrykka me hadde fått.

### 3.5. Analyse

Etter datainnsamlinga, gjennomførte eg ein analyse av materialet basert på kodeprosessen til Christoffersen & Johannessen (2012, s.100-107), som separerer analyseringa i fire steg:

1. Heilskapsinntrykk: Data vart samla inn og gjort om til tekstar. Følgjeleg fekk eg laga meg eit overblikk og heilskapsinntrykk over interessante tema for oppgåva.
2. Kodar, kategoriar og omgrep: Eg gjekk gjennom tekstane og gav dei kodar som eg klassifiserte i kategoriar eller tema som var relevante for problemstillinga.
3. Kondensering: Kategoriane vart inndelt og sortert for å avdekke liknande utsegn, mønster, samanhengar og fellestrekk eller forskjellar.
4. Samanfatning: Til slutt analyserte eg det sorterte datamaterialet, og identifiserte mønster, samanhengar og prosessar. Dette vart materialet eg skulle drøfte opp mot teori.

Ifølgje Dalland (2020, s.94) skal analysen hjelpe oss å finne ut av kva intervjuet har å fortelje, og det er viktig å få fram innhaldet på ein mest mogleg sakleg måte. Ved å bruke kvalitative semistrukturerte intervju, hadde eg ein intervjuguide med dei same spørsmåla for alle informantane. Likevel, på grunn av dei opne svarea og moglegheita for utdjuvings- og oppfølgingsspørsmål, kunne dette medføre resultat som var vanskelege å direkte samanlikne med kvarandre. Ved å gjennomgå denne analyseringsprosessen, fekk eg derfor eit meir systemisert overblikk over det innsamla materialet til vidare drøfting.

#### 4. Resultat

Følgjande kapittel vil presentere funna frå dei tre intervjuar etter gjennomført analysing og systematisering. Eg har ut frå analyseprosessen valt dei tematikkane som peika seg mest ut i forhold til korleis engelskbruken kom fram på storbarnsavdelingane i barnehagekvardagen. Funna vil bli presentert i form av fire tema: Miljø, støttespråk, rolleleik, og engelsken sin ståstad i barnehagen.

##### 4.1. Miljø

Både informant A og C har for augneblikket mange fleirspråklege barn på avdelingane sine, i motsetning til informant B som har nokså få. Sjølv om det er eit mangfald av ulike språk representerte på tvers av informantane, fortel dei alle at engelsk nesten alltid har vore ein fellesnemnar i samhandlingane med dei framandspråklege foreldra dersom dei ikkje kan norsk. Særleg på informant A og C sine avdelingar, skjedde slik kommunikasjon ofte. I tillegg til engelsk som eit kommunikasjonsspråk mellom foreldre og personale i barnehagen, hadde alle informantane opplevd at engelsk også blir brukt som eit kommunikasjonsspråk i heimane. Foreldra kunne komme frå forskjellige land og snakke kvar sine språk, der dei brukte engelsk seg imellom. Når dei då flytta til Noreg og skulle lære seg norsk, vart barnet deira altså firespråklege. Informant A nemner samtidig at for dei engelsktalande barna som ikkje kan norsk, får dei erfare at stort sett alle dei vaksne også kan engelsk.

Ved å høyre engelsk kommunikasjon blant foreldre, barn og personale, fortel informant A at også dei ikkje-engelskspråklege barna lærte seg språket gjennom å observere og fange opp samtalane. For eksempel opplevde ho eit norsk barn spørje: «Når kommer *mommy and daddy?*» då det venta på å bli henta av foreldra sine. Dette fortel informant A barnet aldri hadde lært hadde det ikkje vore for miljøet dei var i. Også i samspel med andre barn, nemner både informant A og C at dei fangar opp engelske ord og uttrykk frå kvarandre. Særleg i rolleleiken oppdagar barna altså at andre brukar engelsk, der dei følgjeleg sjølv lærer seg hovudorda og/eller -uttrykka. Med dette fortel informant A at barna gjerne kjem bort til dei vaksne etterpå og forklarar kva for nokre ord dei har lært seg og kva dei betyr. Ho fortel at barna verkar stolte over den nye kunnskapen dei har tileigna seg.

#### 4.2. Støttespråk

Alle informantane har på avdelingane opplevd engelsk bli brukt som eit støttespråk for kommunikasjon på tvers av andre språk, både hos dei vaksne og barna sjølv. Informant A og C fortel at dei i eigen praksis aktivt brukar og arbeider med engelsk som eit støttespråk for å inkludere og sørge for at alle heng med, til dømes under samlingsstunda. Informant C utdjupar at dei ved nokre tilfelle også brukar engelsk som eit overgangsspråk mellom framandspråklege barns førstespråk og det norske språket. Ved slike tilfelle har barna allereie kjennskap til engelsk, der det opptreer som eit slags mellomledd mellom dei to språka.

Informant B og C opplevde også at barna sjølv brukte engelsk som eit støttespråk. Blant anna hadde informant B eit barn med foreldre som snakka forskjellige språk kvar for seg og brukte engelsk seg imellom. Då barnet i tillegg hadde begynt i ein norsk barnehage og skulle lære seg norsk, hadde det altså fire språk å balansere. Her opplevde informant B at barnet hadde mange språk i hovudet å sortere og uttrykke seg gjennom, og derfor var det ikkje alltid lett for dei vaksne å forstå kva han sa. Då slo barnet over til engelsk i staden for at dei skulle skjønne han. Informant B fortalde vidare at barnet ville jo gjere seg forstått, og dersom dei ikkje hugsa eller kunne det norske ordet, brukte dei engelsk i staden. Elles hadde også informant B og C opplevd at engelskspråklege barn av og til ubevisst blander mellom norsk og engelsk i setningane når dei snakka. For eksempel hadde informant B eit barn som fortalte ho om eit møte med nokre kjensfolk på butikken: «Eg traff dei på shopen, og då kjøpte me pizza!» Liknande spurde eit barn informant C: «[namn], kan du hjelpe meg?»

Informant A og C fortel at dei brukar engelsk på lik linje som piktogram og teikn-til-tale, der informant A supplerer at dei også bruker konkretar som verkemiddel for å få dei fleirspråklege barna til å forstå betre. Samtidig fortel informant C at dei held seg bevisst til bruken av engelsk, og at det ikkje skal overta bruken av piktogram og teikn-til-tale. Det er viktig å sjå barnets behov og situasjon og heller bruke engelsk som eit sekundært verkemiddel. Følgjeleg fortel informant A og C at dei brukar mykje engelsk som støtte i formelle samlingsstunder. Informant C utdjupar at dei har samlingsstunder der dei snakkar både norsk og engelsk for å få fram innhaldet i eit tema, og brukar det for å få alle barna med. Liknande utdjupar informant A at dei bevisst brukar engelsk mykje for å inkludere. For eksempel nemner ho at dersom dei skal fortelje eventyret om «Dei tre bukkane Bruse»,

omsett dei ikkje heile eventyret, men bruker heller konkretar og engelske ord undervegs for å få alle med på handlinga. Ho fortset at dei arbeider for den inkluderande tanken om at alle språk er like bra, men også at me er norske og det er me stolte av. Det er noko med å bevare det norske språket i forteljinga og forstå korleis det blir brukt. Barna skal tross alt inn i den norske skulen etter kvart.

I samanheng med å byggje på barnas engelske uttrykk, fortel informant B at dei gjerne blir inspirert til å synge på engelsk. For eksempel om dei fargar med blyantar på papir, kan dei spontant og ubevisst synge om fargane på engelsk. På informant A og C sine avdelingar brukar dei også ofte songar for å fremje språkmangfald for barna. Informant A fortel at dei blant anna lærer seg dei same songane på både norsk og engelsk, som for eksempel den norske «Ro, ro, ro din båt» og den engelske «Row, row, row your boat». Ho supplerer at barna lærer best språk gjennom song.

#### 4.3. Rolleleiken

Alle informantane fortel tydeleg at det er i rolleleik engelsken kjem mest til uttrykk blant barna, og då helst i samspel med andre. Informant B hadde for eksempel ei gruppe med seks gutar som likte å leike med Lego, og brukte figurane til å gå inn i ein rolleleik med nokre engelske ord og uttrykk i dei elles norske setningane. Alle informantane seier nemleg at engelsken i rolleleiken helst kjem til uttrykk gjennom enkelte ord og uttrykk som barna plukka opp anten sjølv eller frå dei andre barna. Informant C utdjupar at barna er særleg lydhøyre for alt som er nytt i denne aldersperioden. Samtidig fortel ho at engelsken i samspela som regel ikkje er langvarig i deira kvardagslege vokabular, men går meir føre seg der og då. Vidare nemner alle informantane at media som YouTube, dataspel og internett generelt, i stor grad påverkar barna sine engelskspråklege uttrykk, i tillegg til andre barn og vaksne i omgivnadane.

Ved situasjonane der barna brukar engelsk, fortel alle informantane at dei vaksne gjerne inkluderer seg inn i samspelet og leiker seg med orda på lik linje med barna. Særleg i informant C sin avdeling tullar dei seg ofte med ord på forskjellige språk, der engelsk er eitt av dei. For informant A går dei også gjerne inn i leiken for å støtte dei framandspråklege barna som ikkje er så stødige i norsk ved å omsetje og handle som ein slags tolk for å skape eit meir glidande samspel. Utdjupande fortel ho at det kanskje kan stoppe opp leiken litt, men at dei arbeider for eit inkluderande miljø der alle barna skal

kjenne seg trygge og varetatt. Informant B hadde også opplevd at barna sjølv brukar engelsk til kvarandre for å inkludere einannan, då ho ein dag hørde eit norskspråkleg barn seie «Come on!» til eit engelsktalande barn for å få han med.

#### 4.4. Engelsken sin ståstad

##### 4.4.1. Statusspråk

Både informant A og B opplevde at sjølve barnegruppa som heilskap stilte seg positive og engasjerte til den engelske språkbruken i praksis. For informant C har dei ei såpass mangfaldig barnegruppe at den fleirspråklege tilnærminga opplevast som heilt vanleg, og for barna er det berre ein normal del av kvardagen. Informant A ser at barna blir begeistra av kvarandre, der dei fangar opp engelske ord og uttrykk frå einannan som dei gjer om til sitt eige. Ho utdjupar at barna verkar stolte av å lære seg nye dei orda. I tillegg trur informant B at barna synast det er litt tøft å snakke engelsk, og kan føle seg kule når dei brukar det.

##### 4.4.2. Ein del av mangfaldet

Særleg med arbeid i dei fleirspråklege barnegruppene, fortel informant A og C at dei er oppteken av at engelsk skal bli behandla på lik linje som dei andre språka representerte blant barna. Informant C utdjupar at sidan barnegruppa deira er så fleirkulturell, har dei mykje fokus på dette i praksis. Dermed løftar dei fram ulike aspekt av dei språka som er representerte, der engelsk er ein del av dei. Ho fortel vidare at dei blant anna syng mykje songar på forskjellige språk, øver inn ulike ord og omgrep, samt generelt snakkar om språk saman med barna.

Sidan dei ikkje har ei særleg fleirspråkleg gruppe, fortel informant B at dei ikkje har hatt så mykje fokus på det engelske språket i praksis anna enn dei spontane augneblinka som dukkar opp undervegs. Ho meiner at engelsken vil dei jo etterkvart lære seg uansett. Likevel, når dei har hatt nokre fleirspråklege barn, har ho anbefala foreldra å bevare morsmålet sitt heime. Liknande fortel informant A at det først og fremst er viktig for barna sin del at dei lærer seg morsmålet sitt i den språklege utviklinga, då det engelske språket gradvis vil komme uansett.

Alle informantane fortel at det ikkje treng vere meir fokus på engelsken i barnehagen enn det som allereie er. Særleg informant B og C understrekar at barnehagen sin praksis ikkje

må bli for «skulsk» der engelskarbeidet blir for opplærande. Informant C utdjupar at tidleg innsats på språkutviklinga er viktig, og engelsken må ikkje øydeleggje for ei god språkutvikling. Ein må ha ei ryddig ramme rundt opplegget og bruke dei verktøya som er gode for å støtte utviklinga, og av og til kan nettopp engelsken vere eit godt verktøy. Ho utdjupar at det er viktig å vite at det ikkje er barnehagen si rolle å gjere ei innlæring, men heller å bidra til ei god utvikling og støtte.

## 5. Drøfting

I følgjande kapittel vil eg drøfte resultata opp mot teori ut frå problemstillinga: *Korleis erfarer barnehagelærarane at engelsk blir brukt i barnehagekvardagen på ein storbarnsavdeling?* Først vil eg utforske korleis miljøet påverkar og gjev potensiale for generelt språkmangfald. Deretter vil eg sjå på korleis engelsk vert brukt som eit støttespråk og verktøy for fleirspråklege i barnehagen, etterfølgt av barnas engelske språkbruk rolleleik og kvifor dei kan bruke det. Avsluttande vil eg sjå på engelsken sin ståstad i barnehagen, både som ein del av mangfaldet og som eit statusspråk.

### 5.1. Miljøets påverknad og potensiale

For miljøets rolle i barns språklege læring og utvikling, vil Bronfenbrenners økologiske systemteori vektlegge forskjellige sosiale system som avgjerande faktorar for deira lærings- og utviklingspotensiale (Grøver, 2018, s.18). Ståstaden til barnehagen vil i systemnivåa finne seg i mikrosystemet då barna dagleg samhandlar med og blir direkte påverka av både barnehagetilsette og andre barn i barnehagen (Williams, 2019, s.13; Grøver, 2018, s.18). Likevel må systema sjåast på som ein del av ein heilskap der dei er avhengige av og påverkar kvarandre, og skal ein forstå barnehagen sitt bidrag til barns læring, kan verken hendingar i barnehagen eller læringa deira haldast åtskilt frå hendingar i dei høgare systema (Williams, 2019, s.12-13). Ut frå systemteorien kan me altså observere korleis ulike gradar av miljø tilbyr varierte mogelegheiter for barns lærings- og utviklingspotensiale, då omgivnadane påverkar kvar fokuset vil ligge. Gjennom mikrosystemet vil me sjå korleis barnehagebarna sjølv kan byggje sitt eige erfaringsgrunnlag for ulike språk, då dei nemleg er aktivt deltakande i samspela på dagleg basis (Grøver, 2018, s. 18). Dersom barna er omringa av ei fleirspråkleg barnegruppe som heile tida gjev impulsar, tankar og generell eksponering av andre språk enn dei sjølv snakkar, samtidig som barnehagetilsette hyppig introduserer og leiker seg med språk, er det gitt at barna får rike erfaringar med fleirspråklegheit. Dette grunnlaget handla dei etter på både informant A og C sine avdelingar, der temaet stadig var fremja og arbeida med.

Samtidig vil barnehagepersonalet sitt grunnlag for handling også vere styrt «ovanfrå» gjennom makrosystemet (Grøver, 2018, s.19; Williams, 2019, s.13). Som presisert i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.48) skal personalet sikre positivitet for språkleg mangfald og støtte barna i å bruke morsmålet sitt. På denne måten vert arbeidet med fleirspråklegheit i barnehagen retta meir mot mangfald og å inkludere dei

fleirspråklege barna som er representerte i barnegruppa, enn å drive opplæring i språk barna ikkje står aktivt i. Samtidig vil mangfaldet i barnegruppa i større grad avgjere barnehagens praksis for arbeid med fleirspråklegheit, slik me kan sjå i informant A og C sine barnehagar mot informant B sin. Som Sjøvik (2014, s.38) utdjupar, skal ein arbeide for at alle barn, uansett føresetnad, skal føle seg som ein naturleg del av heilskapen. Informant A og C introduserte forskjellige songar, aktivitetar og leikar som fremja og synleggjorde språkmangfaldet i gruppa, då gjennom bevisste handlingar frå personalets side. Informant B, på ei annan side, var på ei avdeling der språkmangfaldet var lågt, og barna hadde ikkje nokre særlege framandspråklege møter. Følgjeleg kunne det vere lettare for dei tilsette å heller fokusere på andre pedagogiske moment, enn akkurat språkmangfald som ikkje var så utpeika i deira kvardag.

Gjennom mesosystemet, som omhandlar samspelet mellom personane i barnets liv der barnet ikkje er deltakande, vil samarbeidet med foreldra vere vesentleg for å sikre eit godt og kvalitetssikra grunnlag for eksponering, læring og erfaring (Grøver, 2018, s.19). Samtidig uttalte informant A at gjennom personalet sine samtalar med foreldra, fanga også barna opp engelsk gjennom observasjon og lytting, då ho opplevde eit norsktalande barn spørje: «Når kommer *mommy and daddy*?», som var språkvariasjonar nokre av dei andre fleirspråklege barna brukte for foreldra sine. Dette meiner ho aldri hadde skjedd hadde det ikkje vore for miljøet dei var i. På denne måten kan barna indirekte bli påverka av det som skjer «over hovudet» på dei. Sjølv om foreldra kunne komme frå andre land enn engelsktalande, opplevde informantane at kommunikasjonen framleis gjekk føre seg på engelsk. Ut frå dette ser ein praksisen av det engelske språket som eit svært gjeldande lingua franca (Wardhaugh & Fuller, 2015, s.115). Som i informant A og C sine avdelingar, som var nokså fleirspråklege, kunne slik engelsk kommunikasjon førekomme hyppigare enn i informant B sin avdeling, som hadde få fleirspråklege. I tillegg fortalte informant B at ho sjølv ikkje likte å bruke engelsk, og snakka helst norsk dersom dei fleirspråklege foreldra skjøna det. Barnegruppene på avdelingane til informant A og C mot informant B får altså ulike lærings- og utviklingspotensiale frå miljøet, og det sjølv om makrosystemet tilbyr dei same grunnlaga.

## 5.2. Støtte og kommunikasjon gjennom det engelske språket

Det kjem tydeleg fram hos alle informantane at det engelske språket har ei særeigen rolle i kommunikasjonen med fleirspråklege foreldre og barn på forskjellige nivå. Engelsken vert



i stor grad praktisert som eit lingua franca, då all språkleg samhandling utanom norsk skjer på engelsk (Wardhaugh & Fuller, 2015, s.115). Engelsken har dermed ei spesielt interessant rolle som gjev personalet mogelegheita til å bruke språket som eit verktøy for å inkludere dei fleirspråklege i det som skjer gjennom barnehagekvardagen, slik informant A og C gjer. Begge understrekar nemleg at dei brukte engelsk på lik linje som piktogram og teikn-til-tale, og det kunne følgjeleg skje anten barna var fullt engelsktalande eller berre hadde kjennskap til engelsk. Gjennom å bruke engelsk på denne måten, styrkar språket dei vaksne si evne til å handle som brubyggjarar for å få barna inn i handlingane gjennom barnehagekvardagen (Franck & Glaser, 2014, s.216). Sjølv om det dreier seg om inkludering i samspel større enn frileik, slik Franck & Glaser (2018, s.315-316) fokuserer på, vil barna i større grad få medverke og skape felles opplevingar med barnegruppa som heilskap. Dersom dei vaksne tek seg tid til å synleggjere barna sine stemmer og meiningar i kvardagssituasjonane, kan det samtidig bidra til at dei blir høyrte og anerkjente av dei andre barna inne i leikesituasjonane (Franck & Glaser, 2014, s.317). For, som informant C fortalde, fungerte engelsk som eit godt mellomledd for å få barna inn i det norske, då nokre av dei kunne engelsk sjølv om det ikkje var førstespråket. For foreldre som nyleg har flytta til Noreg, vil dei, i samsvar med dei informantane fortalde, bruke engelsk som kommunikasjonsspråk dersom dei ikkje kan norsk. Samtidig vil barna i større grad få daglege impulsar av denne engelsken, noko som vil styrke deira engelskspråklege kompetanse. Ut frå dette er det interessant å sjå kor stor innflytelse det engelske språket har hatt for verda, og evna det har til å bryte ned barrieren mellom vidt forskjellige språk.

### 5.2.1. *Barns behov for å bli forstått*

Både informant B og C nemner samtidig korleis engelsk blir brukt som eit lingua franca også i heimane, då foreldre frå kvar sine land brukar engelsk seg imellom. Følgjeleg er barna deira ganske bevisste i eige bruk av engelsk, då informant B fortel at dei sjølv brukar språket for å gjere seg forstått med personalet. Følgjeleg hadde ho opplevd eit barn slå over til engelsk når ho ikkje skjønna kva han sa. Med dette viser barnet ei metaspråkleg bevisstheit og evne til å forstå språk som fenomen i seg sjølv, der ord kan bety det same på forskjellige språk (Tkachenko et.al., 2013, s.24). Som informant A nemner, får alle engelsktalande barn oppleve at omtrent alle vaksne rundt også kan språket. Derfor peika det seg ut som særst interessant korleis barna sjølv, som informant A og B sa, brukte engelsk som ei løysing for å få vaksne til å forstå seg.

Informant B og C opplevde også at engelsktalende barn gjerne ubevisst blanda norsk og engelsk om einannan medan dei snakka. I samsvar med García & Wei (2021, s.38) viser det til barnas evne til å bruke dei språklege eigenskapane dei har i praksis. Som Høigård (2019, s.142) uttrykka, kan slik oppførsel knytast til språkblanding som nokre vaksne kan synast er negativt for barna. Følgjeleg er det viktig for dei vaksne i barnehagen å forstå saka frå barna si side. For García & Wei (2021, s.38) handlar det ikkje berre om at barna rotar språka om einannan, men heller at dei brukar dei føresetnadane dei har til å kommunisere. Orda brukast altså i relasjon til kvarandre. Som Tkachenko et.al. (2013, s. 24) fortel, har språk ei forside og ei betydingsside. Dette betyr at sjølv om ord har forskjellige formar på norsk og engelsk, kan den same meininga ligge i dei. Med andre ord tek barnet i bruk heile sitt språklege repertoar for å konstruere ei setning som i seg sjølv gjev mening.

### 5.3. Engelsk språkbruk i rolleleiken

Når det gjeld barna sine engelske ord og uttrykk særleg i rolleleiken, fortel alle informantane at dei høyrer både engelsktalende og ikkje-engelsktalende barn bruke nokre engelske språkvariantar. Barna fangar altså opp ord og uttrykk frå kvarandre som kjem til uttrykk i leiken, der særleg informant A og B fortel at det byggjer ein slags positivitet og eit engasjement i gruppa. Informant A utdjuar at barna gjerne kjem til dei vaksne i etterkant og forklarar stolt kva for nokre nye ord dei har lært seg. Barna verkar altså svært bevisste over engelsk som eit eige språkfenomen og det Tkachenko et.al. (2013, s.24) fortel om metaspråkleg bevisstheit. Barna oppdagar nemleg at det finnast forskjellige ord på forskjellige språk, der dei kan bety det same og likevel heitte noko heilt anna (Tkachenko et.al., 2013, s.24).

Då dei ikkje-engelsktalende barna fanga opp nokre av dei engelske orda og uttrykka, støtter det opp om den språklege akkomodasjonsteorien sine idear av å forme og nærme seg kvarandre gjennom samtalen (Swann, 2004, s.3; Gallois et.al., 2005, s.123). Ved å adoptere eit fåtal av dei engelskspråklege orda og uttrykka som dei andre barna brukar, kan dei gjennom å konvergere søkje aksept og innpass hos leikekameratane. Som informant C fortel, er dei ikkje-engelsktalende barna sitt bruk av engelske ord og uttrykk som regel ikkje langvarige i barnets kvardagslege vokabular. Som akkomodasjonsteorien vektlegg, er det i samspela me påverkast av og formar oss etter kvarandre, noko som kan forklare kvifor barna ikkje held fram med språkbruken utanfor samspelet sin gang (Swann, 2004,

s.3; Gallois et.al., 2005, s.123). Samtidig opplevde informant B eit ikkje-engelsktalande barn seie «come on» til eit engelsktalande barn for å få han med inn i leiken. Følgjeleg kan det ikkje-engelsktalande barnet opp armene sine for det engelsktalande gjennom språkbruken, der han kan invitere barnet inn i eit samspel for eit ønskje om ein god relasjon.

På ei anna side fortel informant A at dei vaksne gjerne inkluderer seg sjølv inn i leiken saman med barna. Ettersom dei har ei nokså fleirspråkleg avdeling, gjer dei vaksne dette mellom anna for støtte dei framandspråklege barna som ikkje er så stødige i norsk til å omsetje og fungere som ein slags tolk for å skape eit meir glidande samspel. Følgjeleg handlar dei med det Franck & Glaser (2014, s.315) nemner som tolkande mediatorar for å danne samanhengar i barnas leik. Ettersom samspelet mellom dei norskspråklege og framandspråklege barna går føre seg mellom to språk, har barna etter akkommodasjonsteorien eit større hinder å gå over enn dersom det berre er snakk om språklege trekk eller dialektar av same språk. Samtidig kan barna ende opp med å adoptere ord og uttrykk dei eigentleg ikkje skjønar betydinga av. Følgjeleg vil bruken av dei vaksne som brubyggjar, som i informant A sin avdeling, vere eit godt verkemiddel for å løyse opp i dei språklege motsetjingane og opne opp for at barna kan gjere seg kjent med kvarandre, slik Franck & Glaser (2014, s.316) understrekar. Med andre ord kan den vaksne støtte barna over hinderet ved å forklare kva dei andre meiner når dei snakkar eller brukar enkelte ord, der det lettare kan skape gode samspel og relasjonar, samt for barna å kunne bruke orda sjølv.

#### **5.4. Eit mangfaldsspråk eller eit statusspråk?**

Som Alstad & Sopenan (2021, s.30) og Alstad & Tkachenko (2018, s.246) fortel, har rolla til det engelske språket generelt i dei vestlege landa auka i popularitet. Ved spørsmålet om informantane synst det burde vore meir fokus på engelsk i barnehagane, var dei samstemde i at det ikkje treng vere meir enn det allereie er. Informant B og C var bekymra for at det kom til å krysse over grensa til å bli for «skulsk» dersom engelskopplæring skulle få ein eigen del i praksisen. Informant C utdjupa at det ikkje er barnehagen si rolle å gjere ei innlæring, men heller å bidra til ei god utvikling og støtte. Likevel, som Tkachenko et.al. (2013, s.10-11) fremjar gjennom utviklingsprosjektet for engelsk i barnehagen, treng det ikkje bli «skulsk» sjølv om ein arbeider med introduksjon av språk. Engelsk i barnehagen kan vere eit godt verkemiddel for skape eit rikt og variert språkmiljø, samt fremje ei god

språkstimulering for barna gjennom glede, undring og leik (Tkachenko et.al., 2013, s.9). Engelsk har ei særeigen og dominerande rolle i det lingvistiske landskapet i generelt alle dei vestlege landa, då det er klart at barna i stort grad vert påverka av dette fenomenet (Alstad & Sopanen, 2021, s.30; Alstad & Tkachenko, 2018, s.246). Som alle informantane fortel er det engelske språket nesten ikkje til å unngå, og barna kjem til å fange opp språket på eitt eller anna tidspunkt uansett. Likevel ønskjer alle informantane at engelsken heller skal vere ei støtte for inkludering og ein del av mangfaldet enn noko meir, der det skal halde seg på lik linje som dei andre språka.

Til tross for ønsket om å halde engelsk på lik linje med dei andre språka i språkmangfaldet, får det i praksis ei særeigen behandling. Som framheva i resultata blir engelsk blant anna praktisert som eit lingua franca, støttespråk og verktøy for inkludering av fleirspråklege. For barnegruppa sjølv, uttrykka særleg informant A og B at barna haldt seg sær positive til den engelske språkbruken. Informant B utdjupa at barna kjente seg kule og tøffe når dei brukte engelsk. Liknande hadde alle informantane opplevd korleis barna i rolleleiken både tek inn og brukar engelske ord og uttrykk som dei anten har lært frå seg sjølv eller dei andre i gruppa. Ut frå akkomodasjonsteorien forklarar både Friestad (2021, s.34) og Gallois et.al. (2005, s.123) korleis ein gjennom konvergering ønskjer å bli godtatt og respektert av ein enkeltperson eller ei sosial gruppe, der ein formar seg mot språket dei andre brukar. Ettersom engelsk vert oppfatta som noko kult å bruke, kan det sjølv sagt verke tiltrekkande for barna å oppta den kule rolla saman med dei andre som brukar det. Dei kan altså, gjennom engelsk i vokabularet, ønskje å bli likt og akseptert av dei andre, der det byggjer seg ein slags status i å bruke språket (Friestad, 2021, s.34; Gallois et.al., 2005, s.123).

## 6. Avslutning

Frå resultatane kom det fram at engelsk vart brukt på forskjellige nivå på ei storbarnsavdeling, då som både lingua franca i kommunikasjon med framandspråklege, støttespråk og verktøy for inkludering av fleirspråklege inn i norsk, samt uttrykksformer i barns rolleleik og samspel. Det kjem tydeleg fram at engelsk, i motsetning til andre framandspråk, har ei særeigen rolle i praksis, særleg på informant A og C sine avdelingar. Samtidig på avdelinga til informant B kom engelsken fram, då helst frå barnas eige initiativ i rolleleiken. Det var tydeleg at barna i stor grad er klar over språket som eit eige fenomen, der dei sjølv såg engelsk som engasjerande, positivt og kult. Sjølv om informantane meina engelsk skulle bli fremja på lik linje med dei andre språka, peikar det seg ut ei skeivfordeling i praksis gjennom engelskspråkets status og mange bruksområde. Likevel ser ein verdien i å ha ein fellesnemnar mellom dei forskjellige språka representerte, då det fremjar inkluderingskjensla og eit varmande fellesskap. Det gjev fleirspråklege barn mogelegheita til å gjere seg forstått i ein elles framandspråkleg barnehage, og sidan andre barn også ofte har kjennskap til engelsk, kan dei lettare nå ut til ein annan. Sjølv har eg gjennom forskingsprosjektet fått ei bevisstgjering over kor stor rolle engelsken faktisk har, ikkje berre i barnehagen, men også i kvardagslivet generelt. Vidare kjenner eg meg spent på kva framtida vil bringe og kva følgjer det vil ha.

Det var mange faktorar som hadde vore spanande å utforske nærmare, men grunna ordgrensa for oppgåva vart det ikkje plass. For vidare forskning synast eg det kan vere interessant å sjå på rolleleiken som eit fenomen og i kva grad denne påverkar barna sitt engelske språkbruk. Samanhengande nemnte informantane påverknaden av media som YouTube, dataspel og internett for barna sin engelsk, noko som i den stadig digitaliserte verda vil vere svært relevant for vidare forskning. I tillegg kom bruken av songar fram som eit gjentakande verkemiddel for fremjing av fleirspråk, anten bevisst eller ubevisst. Å sjå korleis songane har påverknad på oppfatninga og opplæringa av språk, hadde følgjeleg vore eit spanande forskingsgrunnlag.

### Litteraturliste

Alstad, G. T. & Sopanen, P. (2021). Language orientations in early childhood education policy in Finland and Norway. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1862951>

Alstad, G. T. & Tkachenko, E. (2018). Teachers' Beliefs and Practices in Creating Multilingual Spaces: The Case of English Teaching in Norwegian Early Childhood Education. I M. Schwartz (Red.), *Preschool Bilingual Education: Agency in Interactions Between Children, Teachers, and Parents* (vol. 25, s. 245-282). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-77228-8\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-77228-8_9)

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.

Erfaring. (u.å.) I *Nynorskordboka*. Språkrådet og Universitetet i Bergen. Henta 17. desember 2022 frå <https://ordbokene.no/nn/15531/erfaring>

Franck, K. & Glaser, V. (2014). *Rett til medvirkning for barn med særskilte behov*. I P. Sjøvik (red.), *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Gallois, C., Ogay, T. & Giles, H. (2005). Communication Accomodation Theory: A look back and a look ahead. I W. B. Gudykunst (Red.), *Theorizing about intercultural communication* (s. 121-148). Thousand Oaks.

Grøver, V. (2018). *Å lære språk i barnehagen: Kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring*. Cappelen Damm Akademisk.

Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget.

Kandidatnr.: 5078

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.

<https://www.udir.no/contentassets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen---nynorsk-pdf.pdf>

Sjøvik, P. (2014). En barnehage for alle med mangfold som ressurs. I P. Sjøvik (red.), *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3. utg.).

Universitetsforlaget.

Swann, J., Deumert, A. & Lillis, T. (2004). *A dictionary of Sociolinguistics*. Edinburgh University Press.

Tkachenko, E., Bakken, Å., Kaasa, G. I. & Talén, D. (2013). *Lek med engelsk i barnehagen: Glede med språklig mangfold*. Kommuneforlaget.

Wardhaugh, R. & Fuller, J. M. (2015). *An introduction to sociolinguistics* (7. utg.). Wiley Blackwell.

Williams, P. (2019). *Dette vet vi om barnehagen: Barns læring i fellesskap* (Ane Sjøbu, Overs.). Gyldendal. (Opphavleg utgitt 2018).

### **Vedlegg 1: Intervjuguide**

#### Innleiande spørsmål:

1. Kva for utdanning har du?
2. Kva for stilling har du no?
3. Kva avdeling jobbar du i?
4. Kor mange år med erfaring har du frå barnehage?
5. Har du nokon særskild opplæring/erfaring når det gjeld arbeid med språk?
6. Korleis er di personlege erfaring med det engelske språket?

#### Hovudintervju:

##### *Del 1: I kva for situasjonar brukar barn engelsk i barnehagen?*

1. Dersom du tenkjer på dei generelle erfaringane du har med barns bruk av engelske ord, uttrykk og/eller fulle språk i barnehagekvardagen, kan du kome med eit konkret eksempel der du har opplevd barn bruke engelsk?
2. I kva for situasjonar opplev du at barna brukar mest engelsk i barnehagen? Og kva er det som pregar desse situasjonane?
3. Kva opplev du er dei største grunnane til at barn brukar engelsk?
4. Har du erfaringar med barn som brukar engelsk i kvardagen, men som ikkje har engelsktalande foreldre?
  - Kvifor trur du dei brukar engelsk?
5. Korleis opplev du at det engelske språket kjem mest til uttrykk i situasjonane?
  - Er det f.eks. gjennom enkelte ord, frasar eller fulle samtalar? Eller skjer det meir gjennom songar eller regler?



6. Korleis opplev du at barnegruppa som heilskap reagerer på at engelsk blir brukt?
  - Opplev du at det ikkje er nokon særleg reaksjon hos dei andre barna, eller skapar det meir engasjement?
  - Opplev du at det skapar ein slags dominoeffekt i språkbruken til dei andre barna, at dei blir påverka av kvarandre? Eller blir dei ikkje noko særleg påverka?

*Del 2: Korleis opplever og forhold barnehagelærarane seg til barns bruk av engelsk i dei ulike situasjonane?*

7. Når det gjeld dei situasjonane der barna brukar engelsk i barnehagen, kva synast du generelt om denne språkbruken?
8. Gjer dykk som vaksne noko spesielt med dei situasjonane der barna brukar engelsk?
9. Ved å høyre barna bruke engelsk i kvardagssituasjonane, påverkar det på noko vis det større arbeidet med språk og språkutvikling i barnehagen?
10. Tek de sjølv initiativ til uformell / spontan leik, song eller aktivitetar som fremjar det engelske språket? I så fall, kan du komme med eksempel?
11. Har de ut frå situasjonane noko særskild fokus på engelsk i formelle aktivitetar / samlingsstunder? I så fall, korleis?
12. Synast du det burde vore meir fokus på det engelske språket generelt i barnehagar i Noreg? Sjølv om ein har engelskspråklege barn i barnegruppa eller ikkje? Eller synast du det blir for mykje fokus?
13. Avslutningsvis, har du nokre tankar du sit igjen med? Har du nokon fleire innspel du synast kan vere sentrale for meg å ha med i oppgåva mi?

**Vedlegg 2: Informasjonsskriv**

**Vil du bli intervjuet til en bacheloroppgave om barnehagelærernes møte med det engelske språket i barnehagen?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan det engelske språket kan komme til uttrykk i barnehagen, samt hvordan barnehagelærerne møter og forholder seg til det.

I dette skrevet gis du informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

**Formål**

Jeg ønsker å forske på barnehagelærerne og deres møter med det engelske språket i barnehagen. Utdypende vil jeg utforske i hvilke situasjoner barna bruker engelske ord, uttrykk og/eller fulle språk i barnehagen, samt hvordan barnehagelærere opplever og forholder seg til de ulike situasjonene i praksis.

Intervjuet vil hovedsakelig bestå av 13 spørsmål, og vil vare i ca. 30 minutter. Informasjonen som innhentes under intervjuet vil analyseres og skape grunnlaget for videre arbeid mot en bacheloroppgave.

Problemstillingen for prosjektet mitt er: *Hvordan forholder barnehagelærere seg til engelsk språkbruk i hverdagssituasjoner i barnehagen?*

I intervjuet ønsker jeg altså å spørre deg om følgende tema:

- I hvilke situasjoner bruker barna engelske ord, uttrykk og/eller fulle språk i barnehagen?
- Hvordan opplever og forholder du som barnehagelærer deg til barnas bruk av engelsk i de ulike situasjonene?

**Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta pga. din stilling som barnehagelærer på stor avdeling, og i tillegg har erfart og opplevd å høre barn bruke engelsk språk og uttrykk i barnehagehverdagen.

**Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du er med på ett intervju. Intervjuet vil vare i ca. 30 minutter. Intervjuet vil ta for seg spørsmål om hva dine tanker og opplevelser som barnehagelærer er i situasjoner hvor det engelske språket kommer til uttrykk blant barn.

Dataen vil bli dokumentert gjennom skriftlige notater, og jeg vil ha med meg en medstudent for å ta notater underveis fra intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil kun være meg som har tilgang til dine privatopplysninger. Informasjonen du gir i intervjuet vil bli anonymisert og delt med veileder og i selve bacheloroppgaven.
- Navn og kontaktopplysningene dine vil bli lagret på min datamaskin, og vil bli slettet etter at prosjektet er avsluttet.

Intervjudeltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 04.01.2023. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger slettes.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger, Institutt for barnehagelærerutdanning, ved student [...]
- e-post: [...]

Med vennlig hilsen

[...]

Kandidatnr.: 5078

**Vedlegg 3: Samtykkeskjema**

**SAMTYKKEERKLÆRING**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om deltagelse i prosjektet: Barnehagelærernes møte med det engelske språket i barnehagen, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 04.01.2023.

Prosjektdeltakers navn med blokkbokstaver:

.....

.....

(Signert av prosjektdeltaker, dato)